

Tampereen yliopisto

Tanja Kallonen

*Opetussuunnitelmaan ja sen sisältöihin
on vaikea vaikuttaa*

Korkeakouluopiskelijoiden tulkintoja opetussuunnitelman
omistajuudesta, osallisuudesta ja osallistumattomuudesta

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
Toukokuu 2019

Tiivistelmä

Tanja Kallonen: *Opetussuunnitelmaan ja sen sisältöihin on vaikea vaikuttaa.*

Korkeakouluopiskelijoiden tulkintoja opetussuunnitelman omistajuudesta, osallisuudesta ja osallistumattomuudesta

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma

Toukokuu 2019

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa korkeakouluopiskelijoiden käsityksistä, mielikuvista ja subjektiivisesta ajattelusta koskien korkeakoulujen opetussuunnitelmien omistajuutta sekä osallisuuden ja osallistumattomuuden merkityksistä nyt ja myöhemmin opiskelijoiden elämässä. Osallisuudesta on paljon tutkimustietoa eri tieteenaloilta ja osallisuutta käsitteenä on lähestytty monesta eri näkökulmasta varsinkin viimeisten vuosikymmenten aikana. Osallisuudesta onkin tullut arvo itsessään ja sitä käytetään, vaikka kyse olisikin vain näennäisestä osallisuudesta. Osallisuutta tutkiessa tutkitaan epäsuorasti, mutta myös väistämättä osallistumattomuutta.

Tutkimusaineisto (N=45) kerättiin eläytymismenetelmää käyttäen yliopisto-opiskelijoilta. Eläytymismenetelmän periaatteita noudattaen laadittiin kaksi kehyskertomusta, joissa varioitiin yhtä tekijää. Vastaajat eläytyivät ja kirjoittivat jatkoa kehyskertomuksille, joissa tarinan päähenkilö oli joko saanut useita mahdollisuuksia osallistua tai vain harvoja mahdollisuuksia osallistua opintojen sisällölliseen suunnitteluun. Lisäksi kehyskertomuksissa vastaajia pyydettiin kirjoittamaan osallisuuden ja osallistumattomuuden merkityksistä nyt ja myöhemmin elämässä. Tutkimukseen osallistuneiden kirjoittamista tarinoista analysoitiin heidän kuvaamaa omistajuutta opetussuunnitelmaan, jota suhteutettiin opetussuunnitelmakäsitysten omistajuuksiin. Osallisuuden ja osallistumattomuuden merkityksistä kertovista tarinoista konstruointiin teemoja, jotka olivat selkeästi havaittavissa aineistosta.

Tutkimus osoittaa yleisesti, että osallisuuden ja osallistumattomuuden kokemuksilla on merkittäviä vaikutuksia korkeakouluopiskelijoiden elämään. Osallisuuden kokemusten kautta vastaajat kuvasivat opetussuunnitelmien omistajuutta jaetuksi, kun taas osallistumattomuuden kokemusten kautta opetussuunnitelma nähtiin keinona hallita opiskelijoiden oppimistuloksia joko yliopiston sisä- tai ulkopuolelta, eikä opiskelijoilla ollut omistajuutta opetussuunnitelmaan. Lisäksi osallisuuden ja osallistumattomuuden merkityksillä tuotiin esille, kuinka ne muovaavat korkeakouluopiskelijan oman identiteetin, akateemisen identiteetin ja ammatillisen identiteetin rakentumista ja kehittymistä sekä sosioemotionaalisen kompetenssin vahvistumista.

Asiasanat: eläytymismenetelmä, korkeakoulujen opetussuunnitelmat, omistajuus, osallisuus, osallistumattomuus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

Sisällysluettelo

Johdanto	1
Tutkimusaineisto- ja menetelmä	3
Tulokset	4
Pohdinta ja johtopäätökset	11
Lähteet	15

Tampereen yliopiston kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa *pro gradu* -tutkielmaksi voidaan hyväksyä myös artikkelikäsitkirjoitus, joka on hyväksytty arvioitavaksi tai julkaistu kotimaisessa tai ulkomaisessa tieteellisessä, vähintään TSV:n julkaisufoorumin tason 1 vertaisarvioidussa julkaisussa. Artikkelissa voi olla useampi kirjoittaja, jolloin opiskelija on ensimmäisenä kirjoittajana. (Dekaanin päätös 464/26.9.2017)

Tämä tutkimusartikkeli on osa Jari Eskolan fasilitoiman lukuvuoden 2018-2019 toimineen EskolaMEBS3.0-seminaariryhmän toimintaa. Artikkelin ensimmäinen kirjoittaja on vastannut tutkimusprojektista sen kaikilta osiltaan. Fasilitaattori on ollut mukana tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa: tutkimusaiheen konstruoinnissa, aineiston keruun suunnittelussa, aineiston analyysissä ja tutkimusartikkelin kirjoittamisessa. Muut kirjoittajat ovat osallistuneet tutkimuksen eri vaiheisiin tarjoten erityisesti tutkimusaiheen asiantuntemuksen hankkeelle. Kaikki kirjoittajat ovat osallistuneet kirjoitusprosessiin ja hyväksyneet artikkelin lopullisen version.

Seminaariryhmän tuki ja asiantuntemus on ollut merkittävä kaikissa projektin vaiheissa.

"Artikkelin kirjoittajana olemisen edellyttää, että kirjoittajiksi ilmoitetuilla on merkittävä vaikutus artikkelin syntyyn siten, että he ovat osallistuneet sekä (1) tutkimuksen suunnitteluun tai tulosten analyysiin ja tulkintaan että (2) artikkelin kirjoittamiseen tai sen tieteellisen sisällön muokkaamiseen ja ovat lisäksi (3) hyväksyneet artikkelin lopullisen, julkaistavaksi tarkoitetun version. Lisäksi voidaan artikkelin kiitososassa mainita henkilöt, jotka ovat edesauttaneet tutkimuksen toteuttamista. Tarkemmat Vancouver-ohjeet, katso www.icmje.org."

(Liikunta & tiede 6/2016, numerointi MEBS-ryhmän; ks. myös Tutkimuseettisen neuvottelukunnan suositus 2018 *Tieteellisten julkaisujen tekijyydestä sopiminen*: <http://www.tenk.fi/fi/tenkin-ohjeistot>).

Tutkimusartikkelin dokumentaatiokäytännöt noudattavat Kasvatus-lehden ohjeita, mutta artikkelin rakenteellisenä ohjeistuksena on toiminut Liikunta & tiede -lehden ja ryhmän omat ohjeet kirjoittajille.

Artikkeli on hyväksytty tieteelliseen vertaisarvointiin Anna Rytivaaran, Saaga Härkösen ja Jari Eskolan toimittamaan ja Tampere University Press'in kustantamaan *Kasvatustieteilijän ammatillista ja eettistä identiteettiä paikantamassa* -teokseen. Teos koostuu eläytymismenetelmää hyödyntävistä tutkimusartikkeleista. Niinpä yksittäisissä tutkimusartikkeleissa – kuten tässä – menetelmän perusteet oletetaan tunnetuiksi ja siksi niissä ei toisteta perinteistä eläytymismenetelmän kuvausta tyyliin (*esim. Eskola 1997; 1998; Eskola & Suoranta 1998; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009; Wallin & Helenius & Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015; Eskola & Mäenpää & Wallin 2017; Eskola & Virtanen & Wallin 2018; Wallin & Koro-Ljungberg & Eskola 2018; Rytivaara & Wallin & Saarivirta & Imre & Nyyssölä & Eskola 2019*).

Opetussuunnitelmaan ja sen sisältöihin on vaikea vaikuttaa

Korkeakouluopiskelijoiden tulkintoja opetussuunnitelman omistajuudesta, osallisuudesta ja osallistumattomuudesta

Tanja Kallonen

& Taina Meriluoto & Anne Jyrkiäinen & Tuulikki Ukkonen-Mikkola & Jari Eskola

Johdanto

Intoa olisi vaikuttaa, vain taito puuttuu.

Näin kuvailee eräs tähän tutkimukseen vastannut yliopisto-opiskelija omaa osallisuuttaan ja vaikuttamisen mahdollisuuttaan opintojen sisällölliseen suunnitteluun. Korkeakoulut puhuvat osallisuudesta ja toteuttavat sitä yhä enenevässä määrin sekä tarjoavat opiskelijoilleen erilaisia osallistumisen mahdollisuuksia. Tuottavatko ne kuitenkin opiskelijoille osallisuuden kokemuksia tai ovatko nämä mahdollisuudet oikein kohdennettuja ja kokevatko opiskelijat pääsevänsä käsiksi näihin mahdollisuuksiin? Aloittaessaan opinnot tuore korkeakouluopiskelija voi ottaa opintojen sisällöt annettuina ja valmiiksi päätettyinä tai sitten hän voi vaikkapa kyseenalaistaa ja tutkia tarkemmin opiskelijaidentiteettiään ja osallisuuttaan tiedeyhteisössään.

Demokratian ja sen mukanaan tuoman osallisuuden tutkimuksen tiennäyttäjänä pidetyn de Tocquevillen (klassikkoteokset vuosina 1835 ja 1840) mukaan vapaudessa ei ole kysymys pääasiallisesti oikeuksista, vaan ensisijaisesti kokemuksesta siitä, että ihminen voi itse hallita omaa elämäänsä. Aina jo de Tocquevillestä alkaen osallisuus, osallisuuden kokeminen sekä tunne omistajuudesta on kytketty toisiinsa. (Tocqueville 2006.) Korkeakoulujen henkilöstön suunnittelemien interventioiden tehokkuuden arvioimisesta opetuksessa on kirjoitettu paljon, mutta lisätutkimusta tarvitaan opiskelijoiden kokemasta omistajuudesta opetussuunnitelman suunnittelussa ja muotoilussa, sekä opiskelijoiden osallisuuden ja osallistumattomuuden merkityksistä (vrt. Trowler & Trowler 2010).

Korkeakoulujen opetussuunnitelmissa määritellään, miten opetus järjestetään ja mitä opetus pitää sisällään. Osallisuuden käsite on myös otettu korkeakoulujen opetussuunnitelmien virallisiin asiakirjoihin. Osallisuuden käsitteeseen törmääkin nykyään monissa yhteyksissä; oli sitten kyse valtakunnallisista opetussuunnitelmista, poliittisesta osallisuudesta tai ylipäätään ihmisen hyvinvoinnista. Osallistumis- ja osallistamispuhetta kuulee monissa eri yhteyksissä ja niistä onkin tullut arvoja itsessään. Voidaan puhua osallistavasta käänteestä, joka on etenkin tämän vuosituhannen ilmiö (Kestilä-Kekkonen & Korvela 2017).

Osallisuutta on pyritty selittämään ja hahmottamaan esimerkiksi erilaisten osallisuutta kuvaavien asteikoiden (*A Ladder of Citizens Participation*) avulla (Arnstein 1969; Hart 1992) ja osallisuutta on pyritty paikantamaan esimerkiksi demokratiakuution (*Democracy cube*) avulla, jossa osallistujat, auktoriteetti ja valta sekä kommunikaatio ja päätöksen tila ovat kuution ulottuvuuksia (Fung 2006). Osallisuutta on myös tulkittu kolmiomallisen osallisuuden ulottuvuuksien kautta (Raivio & Karjalainen 2013) ja osallisuutta on pyritty hahmottamaan myös ääriviivoiltaan aaltoilevina sisäkkäisinä osallisuuden kehinä (Isola ym. 2017). Osallisuutta käsitteenä on myös lähestytty monesta eri näkökannasta viimeisten vuosikymmenten aikana. Näitä näkökantoja ovat muun muassa kiinnostus kansalaisten osallisuuden asteeseen heitä itseään koskevassa päätöksenteossa tai esimerkiksi heikompiensaisten osallisuuden lisääminen (esim. Viirkorpi 1993; Jacquet 2017; Dean 2019). Osallisuutta tutkiessa tutkitaan epäsuorasti,

mutta myös väistämättä osallistumattomuutta. Molemmat, osallisuus ja osallistumattomuus, ovat laajoja ja vaikeasti rajattavia käsitteitä. Jo yksin osallisuuden ja osallistumattomuuden subjektiivinen kokemus tekee näistä käsitteistä mittavia.

Toisin kuin kansainvälisessä tutkimuksessa, käsitettä osallistumattomuus, ei juurikaan käytetä suomenkielisessä tutkimuksessa. Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa käytetään termiä "non-participation" ja osallistumattomuuden eri puoliin onkin kiinnitetty enemmän huomiota viime vuosina (Fergusson 2013; Jacquet 2017). Osallistumattomuus käsitteen vähäinen käyttö kansallisessa tutkimuksessa voidaan katsoa johtuvan siitä, että yleiskielinen vastakohta osallisuudelle olisi osattomuus. Osattomuuden ja osallistumattomuuden käsitteet eroavat kuitenkin toisistaan. Osattomuutta koetaan, kun yksilö ei pääse osallistumaan. Eli osattomuus ei ole silloin vapaaehtoista, vaan jotakin sellaista, joka aiheuttaa psyykkistä pahan olon tunnetta (Osattomuus 2018). Osallistumattomuuteen kuuluvat taas molemmat puolet, eli yksilö voi myös omasta tahdostaan olla osallistumatta.

Väitteet siitä, että kansalaisten poliittinen osallistuminen, sosiaalinen pääoma ja luottamus olisivat vähenemässä, ovat kyseenalaisia. Sen sijaan osallistuminen muuttaa muotoaan. (Kestilä-Kekkonen & Korvela 2017, 18–19.) Syitä omaehtoiseen osallistumattomuuteen voi olla monia (Jacquet 2017), esimerkiksi kyvyttömyys tai taidottomuus osallistua, jolloin yksilö ei osaa osallistua tai pysty osallistumaan tai ole saanut tarvittavia eväitä osallistuakseen. Osallistumattomuus voi johtua myös siitä, ettei yksilö koe esimerkiksi osallistumisellaan olevan merkitystä. Osallistumattomuus voi olla myös tietynlaista kannanottoa, jolloin yksilö kokee esimerkiksi yksin osallistumattomuuden olevan ainoa tapa vaikuttaa.

Yhteisöt ja yhdessä toimiminen on nähty merkittävänä tekijänä opintoihin kiinnittymisen kannalta (esim. Coates 2006; Kuh 2009). Ihmisen identiteetti muodostuu sosiaaliin verkostoihin kuulumisen kautta ja tämä kuulumisen tunne antaa myös perustan ihmisen sosiaaliselle olemassaololle (Allardt 1976). Kiinnittävässä oppimisessa keskeisintä on osallisuuden kokemus, eikä vain se, että opiskelija oppii oman tieteenalan sisältöjä. Olennaista on myös, että opiskelija oppii akateemisen oppimisyhteisön tapoja ja keinoja sekä sen, miten osallistua niihin. (Korhonen 2014, 51.) Korkeakoulutuksen päätehtävä tulisi olla opiskelijan minän tukeminen, sillä yhteiskunta muuttuu jatkuvasti sekä tiedot ja taidot vanhenevat, mutta opiskelijoiden omaan minään kohdistuva muutos on kestävä ja siksi merkityksellistä (Barnett & Coate 2005). Korkeakoulujen opetussuunnitelmien keskiössä tulisi olla opiskelijoiden identiteetti, läsnäolo, sinnikkyys ja sitoutuminen (Barnett 2009). Eheä identiteetti rakentuu muun muassa kannustavan oppimisympäristön, hyvän vuorovaikutuksen ja oppimisyhteisöön kuulumisen kautta (Kouvo, Lairio & Puukari 2009, 445). Lisäksi korkeakoulujen opetussuunnitelmien kehitystyössä korostuu opiskelijoiden ja opettajien vuorovaikutuksen merkityksellisyys sekä se, että opiskelijat ja heidän osallisuutensa otetaan vakavasti (Bovill 2014).

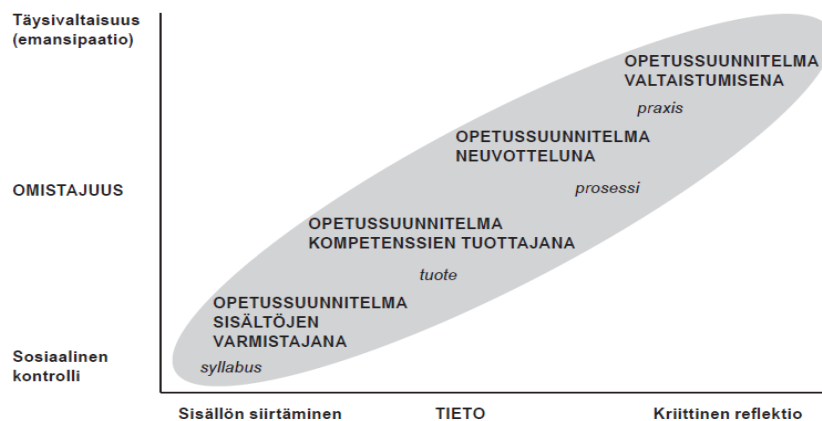
Osallisuuspuheessa käytetty käsitys valtasuhteista ja näiden valtasuhteiden näkökulmasta, yhteisöön sopeuttaminen perustuu hallinnantekniikoihin, jotka taas tuottavat yksilön itsehallinnan tekniikoita. Tehokkaimpia hallinnan muotoja ovat ne muodot, jotka saavat ihmiset itse haluamaan jotakin. (Miller & Rose 2010.) Osallistuminen johonkin toimintaan ei sinällään vielä tarkoita osallisuutta (Särkelä-Kukko 2014, 34–35), ja osallistumiseen tarvitaan aina jonkinasteista aktiivisuutta. Tätä aktiivisuutta tuodaan esille erilaisia tekniikoita käyttäen erilaisten toimijoiden ja auktoriteettien toimesta. Näillä tekniikoilla käyttäytymistämme pyritään muovaamaan normiodotusten mukaisesti.

Osallistumis- ja osallistamisprosessien, sekä näissä käytettävien tekniikoiden laajentuminen viime vuosina on tapahtunut kansalaisten voimaantumisen retoriikan ympärillä (Ganuza, Baiocchi & Summers 2016). Esimerkiksi kansallisissa hankkeissa, kuten KASTE-ohjelmat ja Sosiaali- ja terveysministeriön palvelut asiakaslähtöisiksi -kärkihanke, keskiössä ovat muun muassa asiakkaiden voimaantuminen osallisuuden kautta. Osallisuuspuhe onkin tänä päivänä saavuttanut sellaisen aseman, ettei sitä sen suuremmin tarvitse perustella. (Meriluoto 2018.) Usein myös osallistumisen kasvattamiseen tähtäävien hankkeiden taustalla on tulkinta siitä, että vanha

demokratia on kriisissä ja kärsii legimiteetin puutteesta (Dean 2019; Kestilä-Kekkonen & Korvela 2017, 15). Lisääntyvällä osallistumisella saadaan positiivisia vaikutuksia, tai ainakin sitä perustellaan sillä, että saataisiin aikaan parempia päätöksiä ja lisättäisiin ymmärrystä ihmisten välillä. Tarkkaan rajattujen ja hallittujen osallistumismahdollisuuksien tarjoamisella voidaan kuitenkin luoda harhakuvitelma demokratian toteutumisesta, vaikka todellisuudessa muutoksia ei tapahtuisikaan. Tällöin käsiteltävinä olevat ongelmat voivat muuntautua vain teknisiksi dilemmoiksi ja epätoivotut osallistujat jätetään sivuun. (Meriluoto 2018.)

Miten opiskelijoiden osallisuus sitten näyttäytyy yliopistojen opetussuunnitelmien valossa? Kysymys ei ole helppo, sillä tämän päivän opetussuunnitelmiin johtaneet tapahtumaketjut ovat olleet pitkiä. Näissä vaikuttavina tekijöinä ovat olleet niin yhteiskunnalliset, poliittiset ja taloudelliset, kuin kansalliset ja kansainväliset muutokset ja tarpeet. Kasvatus, koulutus ja opetussuunnitelmat ovat pyrkineet vastaamaan kulloisiinkin muutoksiin ja tarpeisiin, ollen osa yhteiskunnallista kehitystä (esim. Bergenhenegouwen 1987; Antikainen, Rinne & Koski 2013; Miettinen 2014). Lisäksi opetussuunnitelmiin on vaikuttanut kulloisenkin aikakauden moraalinen koodi, jota määrittävät sen aikakauden ihanteet (Värri 2018). Tutkimuksen kautta tulkittuna opetussuunnitelma ei ole puolueeton, vaan se on usein sidoksissa ristiriitaiseen ja jännitteiseen yhteiskunnallis-poliittiseen valtataisteluun (Rajakaltio 2011, 40). Opetussuunnitelmien ympärille punoutuu siis kompleksisia valtasuhteita ja konflikteja siitä, mikä tieto on arvokasta, ketkä ovat tietoa määrittelemässä ja kenellä on pääsy tähän tietoon (Annala, Lindén & Mäkinen 2016).

Viime vuosikymmenien aikana osallisuus on siis otettu yhä enenevässä määrin mukaan virallisiin korkeakoulujen opetussuunnitelmien asiakirjoihin. Mutta miten sitten korkeakouluopiskelijat käytännössä kokevat oman osallisuutensa ja tätä kautta vaikuttavuutensa opintojen sisällölliseen suunnitteluun? Mikä asema opiskelijoilla on mietittäessä opetussuunnitelman omistajuutta vai onko heillä asemaa opetussuunnitelman omistajuudessa? Kenellä ylipäätään opetussuunnitelman omistajuus on? Ja kuinka suurta roolia opiskelijoiden osallisuuden ja osallistumattomuuden kokemukset näyttelevätkään opintojen aikana sekä myöhemmin elämässä? Eläytymismenetelmällä kerätyn aineiston pohjalta pyritään hahmottamaan, millaisia käsityksiä, mielikuvia, subjektiivista ajattelua ja uskomuksia korkeakouluopiskelijoilla on opiskelijan osallisuuden ja osallistumattomuuden kokemisesta opetussuunnitelman suunnittelussa. Näitä käsityksiä, mielikuvia ja uskomuksia tarkastellaan erityisesti opetussuunnitelman omistajuuden näkökulmasta. Tutkimuksen tuloksia suhteutetaan Annalan, Lindénin ja Mäkinen (2016) analysoimiin opetussuunnitelmakäsityksien omistajuuksiin ja osin samaa empiiristä aineistoa on käytetty aiemmin Jyrkiäisen, Ukkonen-Mikkolan ja Eskolan (2018) artikkelissa.



Kuvio 1. Opetussuunnitelman käsitteellistäminen (Annala ym. 2016, 174). Suomennos Jyrkiäinen ym. 2018, 213.

Laajan aineiston perusteella Annala ym. (2016) jaottelivat opetussuunnitelmakäsitykset neljään kategoriaan. Ensimmäisessä kategoriassa opetussuunnitelma kuvataan sisältöjen

varmistajana (*control over content*), toisessa kompetenssien tuottajana (*producing competences*), kolmannessa neuvotteluna (*negotiating of potentials*) ja neljännen kategorian mukaan opetussuunnitelma nähdään valtaistumisena (*empowerment*). Jokaisessa kategoriassa myös opetussuunnitelman omistajuus on otettu huomioon. Omistajuudella he viittaavat opetussuunnitelmaan sisältyviin valtasuhteisiin. Omistajuuden toisessa päässä opiskelija on opetussuunnitelman kohteena ja opetussuunnitelma nähdään keinona hallita opiskelijoiden oppimistuloksia joko yliopiston sisä- tai ulkopuolelta. Toisessa päässä opiskelija ei ole vain opetussuunnitelman kohde, vaan opiskelijalla on osallisuus opetussuunnitelmaan ja mahdollisuus ohjata omia opintojaan omien kiinnostusten ja intressien mukaan.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa korkeakouluopiskelijoiden kuvaamia tekijöitä, jotka vaikuttavat osallisuuden ja opetussuunnitelman omistajuuden kokemuksille, sekä tuoda esille merkityksiä, joita osallisuuden ja osallistumattomuuden kokemukset tuottavat nyt ja myöhemmin opiskelijoiden elämässä. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten korkeakouluopiskelijat kuvaavat kertomuksissaan opetussuunnitelman omistajuutta?
2. Millaisia merkityksiä korkeakouluopiskelijat antavat osallisuudelle ja osallistumattomuudelle nyt ja myöhemmin elämässä?

Tutkimusaineisto- ja menetelmä

Tutkimuksen aineisto (N=45) kerättiin eläytymismenetelmällä helmi- ja joulukuussa 2018 yliopisto-opiskelijoilta. Eläytymismenetelmälle tyypillisesti myös tässä tutkimuksessa käytettiin kahta erilaista kehyskertomusta. Ennen varsinaista aineistonkeruuta kehyskertomuksia testattiin useampaan eri otteeseen. Kehyskertomuksia luetutettiin eri henkilöillä ja testattiin esitutkimuksena neljällä vastaajalla.

Tutkimukseen käytetyissä kehyskertomuksissa varioitiin korkeakouluopiskelijan mahdollisuutta osallistua opintojen sisällölliseen suunnitteluun. Kehyskertomuksessa A) viidennen vuoden yliopisto-opiskelija kokee saaneensa useita mahdollisuuksia osallistua opintojen sisällölliseen suunnitteluun ja kehyskertomuksessa B) vain harvoja mahdollisuuksia osallistua. Lisäksi kehyskertomuksissa pyydettiin vastaajia eläytymään ja kirjoittamaan osallisuuden ja osallistumattomuuden merkityksestä nyt ja myöhemmin elämässä. Kehyskertomuksiin valittiin mahdollisimman sukupuolineutraali nimi, jotta vastaajat voisivat kirjoittaa vapaasti, miettimättä kehyskertomuksissa olevan opiskelijan sukupuolta. Toisin sanoen, vastaajat saivat mahdollisuuden eläytyä kumpaankin sukupuoleen tai ajatella sukupuolen neutraaliksi. Kehyskertomukset olivat seuraavat:

- A) Asmi on viidennen vuoden kasvatustieteiden opiskelija. Opintojensa aikana hän kokee saaneensa useita mahdollisuuksia osallistua opintojen sisällölliseen suunnitteluun. Eläydy Asmin tilanteeseen. Kerro pieni tarina, miten hän on osallistunut opintojen suunnitteluun ja mitä tämä kokemus osallisuudesta merkitsee hänelle nyt ja myöhemmin elämässä.*
- B) Asmi on viidennen vuoden kasvatustieteiden opiskelija. Opintojensa aikana hän kokee saaneensa vain harvoja mahdollisuuksia osallistua opintojen sisällölliseen suunnitteluun. Eläydy Asmin tilanteeseen. Kerro pieni tarina, miksi hän ei ole päässyt osallistumaan opintojen suunnitteluun ja mitä tämä kokemus osallistumattomuudesta merkitsee hänelle nyt ja myöhemmin elämässä.*

Suurin osa tutkimuksen aineistosta (N=39/45) kerättiin käsin kirjoitettuna ja osa (N=6/45) sähköpostin välityksellä. Ennen aineistonkeruuta vastaajille kerrottiin lyhyesti eläytymismenetelmästä. Vastaajille kerrottiin anonymiteetin säilymisestä ja siitä, ettei henkilöllisyys paljastu missään vaiheessa tutkimusta. Vastaajia informoitiin myös siitä, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja sen voi keskeyttää milloin vain. Aikaa vastauksien kirjoittamiseen kerrottiin kuluvan noin 15–20 minuuttia. Kirjoittajat käyttivät vastaamiseen aikaa 10–30 minuuttia.

Vastaajia ohjeistettiin lukemaan kehyskertomus huolella ja korostettiin, ettei oikeaa tapaa eläytyä tai kirjoittaa ole. Tällä pyrittiin luomaan vastaajille turvallinen ilmapiiri ja positiivinen minäpystyvyyden tunne tarinoiden kirjoittamiseen. Kehyskertomukset oli kirjoitettu A4-kokoisen paperin yläreunaan. Vastauspaperit oli järjestetty niin, että joka toinen sisälsi kehyskertomuksen A) ja joka toinen kehyskertomuksen B). Kehyskertomukseen A) kertyi yhteensä 21 vastausta ja kehyskertomukseen B) kertyi yhteensä 24 vastausta. Yksi vastauksista ei vastannut tehtävänantoa ja se jätettiin analyysin ulkopuolelle, joten analysoitavana oli yhteensä 44 vastausta.

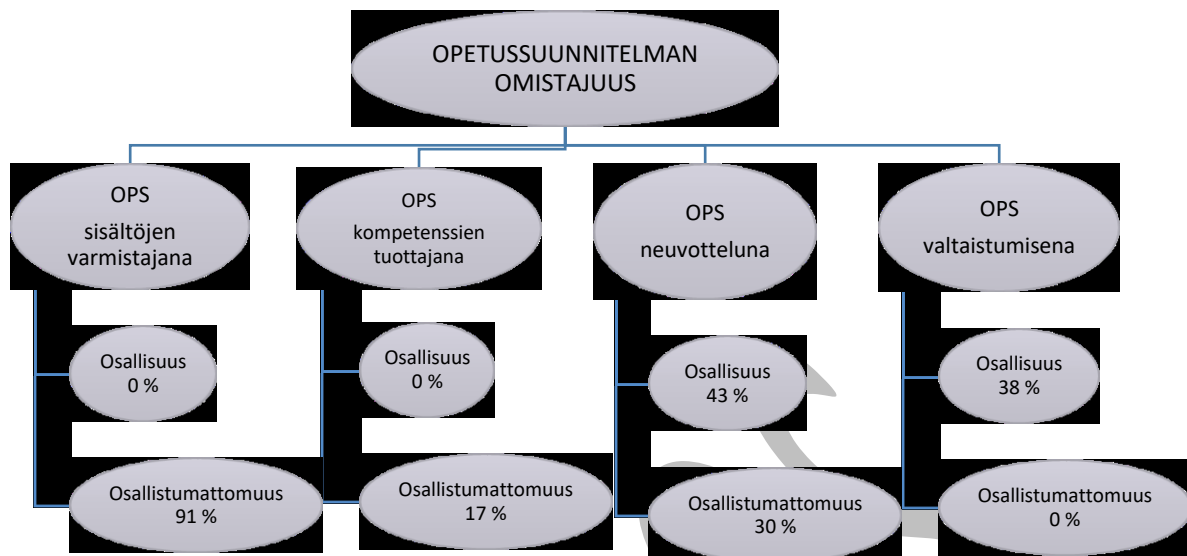
Aineiston analyysi aloitettiin litteroimalla tarinat yhdeksi tiedostoksi (yhteensä 12 sivua, fontti Calibri, fonttikoko 12, riviväli 1, 5782 sanaa, vastauksen keskipituus 129 sanaa). Tutkimuksen aineistoa analysoitiin teoriasidonnaisella sisällönanalyysillä. Litteroitu aineisto tulostettiin, ja tulostetut kertomukset koodattiin eri värein tekstissä esiintyvien aihepiirien mukaan, jotka myös vastasivat tutkimuskysymyksiin. Aineistosta konstruoitujen teemojen muodostamiseen käytettiin apuna koodausta ja kvantifiointia. Kvantifiointi tarkoittaa tässä tutkimuksessa aineistosta löytyvien eri ilmausten laskemista. Ilmaukset laskettiin ilmaus per kertomus, vaikka sama asia olisikin toistunut yhdessä kertomuksessa. Aineistosta konstruointiin tyyppitarinat, jotka rakentuivat tarinoiden sisällöissä esiin tulleiden ja useasti mainittujen teemojen ympärille.

Tulokset

Kehyskertomuksissa vastaajia ohjeistettiin kirjoittamaan osallisuuden ja osallistumattomuuden kokemisesta opintojen sisällölliseen suunnitteluun. Kehyskertomusten variointi onnistui odotetusti, ja tarinoiden teemat ja osatekijät olivat hyvin yhdenmukaisia. Vastinpari *osallisuus – osallistumattomuus* näkyvät kertomuksissa selkeästi. Miltei kaikki (N=44/45) tutkimukseen vastanneet kirjoittivat tarinansa kehyskertomuksen johdattelemassa perspektiivissä. Vastaajat kirjoittivat kertomuksissaan opiskelijoiden kokemasta omistajuudesta opetussuunnitelman sisällön muotoilussa, sekä osallisuuden ja osallistumattomuuden merkityksistä nyt ja myöhemmin elämässä.

Miten korkeakouluopiskelijat kuvaavat kertomuksissaan opetussuunnitelman omistajuutta?

Vastaajien kirjoittamista kertomuksista analysoitiin opiskelijoiden kuvaamaa omistajuutta suhteessa opetussuunnitelmaan. Tätä kuvattua omistajuutta suhteutettiin Annalan, Lindénin ja Mäkisen (2016) kategorisoitujen neljän opetussuunnitelmäkäsityksen omistajuuksiin. Heidän jaotteleminen opetussuunnitelmäkäsitysten neljästä kategoriasta ensimmäinen on **OPS sisältöjen varmistajana**. Tässä käsityksessä opetussuunnitelman omistajuus sijoittuu sellaisille osapuolille, joilla on auktoriteettia hallita ja kontrolloida sen sisältöjä. Opiskelijan osallisuus ja identifikaatio jäävät ensimmäisessä kategoriassa täysin huomiotta. Toinen kategoria, **OPS kompetenssien tuottajana**, opetussuunnitelman omistajuus paikantuu laajemmin yhteiskunnalle sekä työelämälle. Opiskelijat nähdään tässä kategoriassa ensisijaisesti opetuksen kohteina, eikä heillä ole mahdollisuuksia suunnata omaa oppimistaan tai asiantuntijuuden kehittymistä. Kolmas kategoria on **OPS neuvotteluna**, jossa opetussuunnitelma käsitteellistetään tutkintotasoisiksi prosesseiksi. Näissä prosesseissa sekä tieto että omistajuus on jaettua. Neljännessä kategoriassa, **OPS valtaistumisena**, ei enää keskustella siitä, että onko opiskelijoilla pääsy tietoon, vaan he ovat reflektoiden mukana opetussuunnitelman luomisessa, määrittämisessä sekä toimeenpanossa. Kuviossa 2 kuvataan vastaajien tuottamien tarinoiden perusteella käsityksiä opiskelijan kokemasta omistajuudesta koskien opetussuunnitelman sisällöllistä suunnittelua.



Kuvio 2. Omistajuuden jakaantuminen opetussuunnitelmakategorioiden mukaan.

Neljästä kategoriasta ensimmäiseksi tarkastellaan (1) OPS sisältöjen varmistajana ja (2) OPS kompetenssien tuottajana, joihin vain osallistumattomuudesta kertovissa tarinoissa löytyi kuvauksia. Tämän jälkeen esitellään omistajuuden kokeminen ja kuvaaminen (3) OPS neuvotteluna ja (4) OPS valtaistumisena -kategorioiden. OPS neuvotteluna kategoriaan tuli molemmista tarinavariaatioista kuvauksia, kun taas OPS valtaistumisena kategoriaan oli kuvauksia vain osallisuudesta kertovista tarinoista. Jokaisen kategorian edellä on esimerkkinä kuvattuna yksi tyyppitarina, joka on konstruoitu useammasta yksittäisestä kertomuksesta.

(1) OPS sisältöjen varmistajana

Asmi ei ole päässyt osallistumaan opintojen suunnitteluun, sillä tutkinto-ohjelma on annettu valmiiksi. Joku muu on päättänyt sen, mitä tutkinto-ohjelma sisältää. Asmi ei ole varma, miten suunnitteluun edes pääsisi mukaan, sillä erilaiset haut ja hallinnolliset kiemurat tuntuvat liian monimutkaisilta, eikä hän ole kuulunut ainejärjestöön tai päässyt opiskelijaedustajaksi työryhmiin. Asmi ei ole myöskään saanut tietoa, miten suunnitteluun voisi vaikuttaa. Ehkä yliopiston johtavalla portaalla ei ole kiinnostusta hänen ajatuksiinsa. Asmi ei ole kokenut kurssipalautteiden vaikuttavan mihinkään, koska uskoi palautteiden olevan usein merkityksettömiä. Hänelle jää kuva yliopistosta byrokraattisena laitoksena, jossa valta ei ole opiskelijalla. Asmi tuntee olonsa hierarkkisessa järjestyksessä opettajien, professoreiden ja lehtoreiden suhteen alimmaiseksi. Hän tuntee olonsa vain osaksi massaa. Siksi Asmi kokee voimattomuutta, kun pohtii opintojen sisältöjen suunnittelua: kun opiskelee jotakin, jonka joku muu on määrittänyt tärkeäksi ja tietämisen arvoiseksi.

Osallistumattomuutta kuvaavissa tarinoissa lähes kaikissa (n=21/23) kuvailtiin opiskelijoiden puuttuvia mahdollisuuksia, tietoja tai taitoja osallistua opetussuunnitelmien sisällölliseen suunnitteluun. Opiskelijoiden kertomuksissa opintojen sisällöllisen suunnittelun nähtiin tapahtuvan *ns. korkeammalla tasolla* ja opetussuunnitelman omistajuuden kuvattiin olevan sellaisilla tahoilla, joihin opiskelijalla ei ollut pääsyä. Näitä tahoja olivat muun muassa *opetushallitus, hallitukseen valitut jäsenet, yliopiston johtava porras, hallinnon taso, oma tiedekunta, "ylemmän tason" työntekijät ja koulutussuunnittelu*. Omistajuus paikantui näissä tarinoissa sellaisille tahoille, joilla uskottiin olevan valtaa hallita ja kontrolloida

opetussuunnitelmien sisältöjä (Annala ym. 2016). Opiskelijoilla ei näissä kuvauksissa ollut omistajuutta lainkaan opetussuunnitelmiin, eikä opiskelijoiden ääntä kuunneltu tai tiedostettu. Westmanin ja Bergmarkin (2018) mukaan opiskelijoiden sitoutumista, osallistumista, osallistamista ja osallisuutta pidetäänkin melko itsestään selvänä ja käytetään kriittikittömästi korkeakoulutuksessa. Aineistosta oli myös havaittavissa tehottomuuden tunnetta opiskelijoiden kompetenssista osallistua opintojen sisällölliseen suunnitteluun sekä siitä, että osallisuutta vaativan toiminnan uskottiin edellyttävän jonkin näköisen asiantuntijan erikoisosaamista.

Lisäksi tarinoista ilmeni opiskelijoiden voimattomuuden ja turhautumisen tunne, sillä jotkut muut tahot kuin opiskelijat ovat määritelleet sen, mikä tieto on arvokasta siirtää, sekä miten tätä tietoa siirretään opiskelijoille. Opiskelijoilla on kuitenkin oikeus suunnata tieteellinen mielenkiintonsa itseään kiinnostaviin opintoihin (Miettinen 2009, 49). Vastaajat toivat ilmi sen, että ”muiden” uskottiin osaavan ja tietävän paremmin sisällöllisen suunnittelun, ja hallinnon tason asiat koettiin vieraiksi ja monimutkaisiksi. Kertomuksissa kuvattuja syitä opiskelijoiden osallistumattomuuteen olivat opiskelijan tuntema voimattomuus byrokratian alla, heikko tai puuttuva tiedotus, kuulumattomuus ainejärjestöön tai erilaisiin työryhmiin sekä se, etteivät opiskelijat uskoneet oman osallistumisensa edes merkitsevän tai vaikuttavan päätöksen tekoon.

(2) OPS kompetenssien tuottajana

Asmin opinnot johtavat suoraan ammattipätevyyteen. Tästä syystä Asmi uskoo, ettei monia opintojaksoja voi itse valita, vaan ne tulevat määrättyinä. Opettajat ovat ehdottomia eivätkä jouta kurssien suoritustavoissa, siitä tulee melko alistettu olo. Asmi kokee suurena harmina sen, että monet kurssit on pakko suorittaa eikä valinnanvaraa ole riittävästi. Pahimmillaan Asmi kärsii tästä läpi elämänsä samalla kun yhteiskunnan taloudellinen paine estää jatko-opinnot. Asmilta puuttuu täysin kokemukset vaikuttamisesta ja yksi tärkeimmistä tehtävistä tulevaisuudessa on vaikuttaa siihen, mihin yhteiskunnassa ollaan menossa ja mihin koulutuksessa halutaan panostaa.

Tässä opetussuunnitelmakäsitysten kategoriassa opetussuunnitelmia uudistetaan pääasiallisesti yhteiskunnallisten, taloudellisten ja työelämän ehtojen mukaisesti. Esimerkiksi Euroopan komissio johdattaa, mukauttaa ja linjoittaa yliopistojen toimintaa aiempaa voimakkaammin. Opettajat nähdään tässä kategoriassa ensisijaisesti opetuksen toteuttajina ja opiskelijat taas opetuksen kohteina. (Annala ym. 2016.) Kansainvälisten suuntauksien mukaan opetussuunnitelmat ovat alkaneet irtaantua tai niitä on alettu irrottaa kasvatus- ja opetustyöstä ja kasvatustoiminnasta vieraantuneen byrokratian valta on kasvanut (Rajakaltio 2011). Lisäksi korkeakoulutukseen vaikuttavat ja sitä painostavat erilaiset globaalit ja yhteiskunnalliset tahot, mikä nostaa esille kysymyksen koulutuksen perimmäisestä tarkoituksesta (Westman & Bergmark 2018). Kansallista koulutuspolitiikkaa ohjaa eurooppalainen koulutuspolitiikka, ja yksi koulutuspolitiikan pääteemoista on pyrkiä saamaan koulutuksesta kilpailuvaltti. Tätä koulutuspolitiikan kenttää hallitsevat niin sanotut pehmeät lait (*soft laws*), jotka tutkimuksillaan, tiedonannoillaan, arvioinneillaan ja tuillaan määrittelevät koulutuspolitiikan kenttää. Näistä hyvänä esimerkkinä toimii OECD.

OPS kompetenssien tuottajana kategorian omistajuussuhteesta opetussuunnitelmaan kirjoitettiin vain osallistumattomuutta kuvaavissa kertomuksissa. Tähän kategoriaan oli aineistosta identifioitavissa elementtejä vain neljästä tarinasta, mutta näissä tarinoissa pääpainona kerrottiin opiskelijan olevan nimenomaan vain opetuksen kohde. Kertomuksissa, joissa kuvattiin opetussuunnitelman omistajuuden paikantuvan laajemmin yhteiskunnalle ja työelämälle, korostuivat myös opintojen ulkoapäin määräytyminen. Yhteiskunnan ja talouselämän vaikuttavuutta omien opintojen suunnitteluun kuvattiin paineena, eikä opiskelijoilla ollut mahdollisuutta suunnata omia opintojaan haluamallaan tavalla. Opettajat kuvattiin ehdottomiksi ja joustamattomiksi tavoissa suorittaa esimerkiksi jotakin tiettyä kurssia. Jos opetussuunnitelmaa toteutetaan kompetenssien tuottajana, jää myös opettajien autonomia vähäiseksi. Opettajan sisällöllistä ja menetelmällistä vapautta rajoittavat monijäsenisissä toimielimissä hyväksytyt opetussuunnitelmat (Miettinen 2009, 48). Opetussuunnitelma voi tässä

opetussuunnitelmäkäsityksessä heijastaa tieteenalojen tietoperustaa ja yhteiskunnan tiedontarpeita, mutta opetussuunnitelma ei tällöin tuota kokonaisuudessaan akateemista asiantuntijuutta tai osaamista työmarkkinoille. Opetussuunnitelma voi myös tukea tieteenalaidentiteettiä, mutta ei tue kokonaisuudessaan ammatti-identiteettiä ja urakehitystä. (Mäkinen & Annala 2012.)

(3) OPS neuvotteluna

Vuorovaikutteisella osallistumisella Asmin on ollut mahdollista tuoda itse uusia näkökulmia opintojen sisältöihin ja jakaa näitä myös muille. Tällainen on kuitenkin edellyttänyt opettajan aktiivisuutta herättää keskustelua, ajatuksia ja mahdollistaa vuorovaikutteisia tilanteita. Työryhmien palaverissa hän on todella päässyt vaikuttamaan. Aktiivinen osallistuminen on auttanut Asmia kehittämään itseään ja muodostamaan asioista itsenäisiä mielipiteitä. Näin Asmi pystyi räätälöimään opintojaan enemmän oman henkilökohtaisen kiinnostuksen mukaan. Asmi on ollut myös mukana aine- ja tiedekunta/yksikköjärjestön toiminnassa. Opiskelijoiden osallistumista on pidetty arvokkaana.

Myös tässä opetussuunnitelmäkäsityksessä opetussuunnitelma nähdään koherenttina ohjaajana yksilön ja ryhmien oppimisprosesseissa, mutta toisin kuin edellisissä opetussuunnitelmäkäsityksissä, se antaa tilaa jaetulle omistajuudelle. Opiskelijoilla on pääsy tarvittavaan tietoon, mutta he eivät ole tätä tietoa luomassa. Jaetun omistajuuden toimintatapoja voidaan tässä opetussuunnitelmäkäsityksessä luoda vuorovaikutteisesti opiskelijoiden ja/tai muiden kumppaneiden kanssa. (Annala ym. 2016.)

Osallisuutta kuvaavissa tarinoissa, joissa OPS nähtiin neuvotteluna, korostui vuorovaikutteinen ja reflektiivinen yhteistyö opiskelijoiden ja henkilökunnan välillä. Myös opiskelijoiden akateemisten arvojen, sekä asiantuntijuuden rakentuminen kuvattiin vahvistuvan silloin, kun opetussuunnitelmatyötä tehtiin vuorovaikutteisesti opiskelijoiden ja henkilökunnan kanssa. Vastaajat kirjoittivat opiskelijan oman aktiivisuuden ja kuulumisen ainejärjestöön tai erilaisiin työryhmiin olevan avainasemassa osallisuudelle ja sen kokemiselle. Huomattavaa on se, että osallisuudesta kertovissa tarinoissa (n=3/21) tuotiin kuitenkin esille, että *Sisältöön ei varsinaisesti ehkä voi vaikuttaa paljoa, sillä opetussuunnitelma tuntuu määräytyvän jokseenkin Asmin vaikutusvallan ulkopuolella*. Tämä tukee myös OPS neuvotteluna kategorian omistajuutta, sillä vaikka tieto olisikin jaettua eivät opiskelijat ole kuitenkaan luomassa tätä tietoa (Annala ym. 2016).

Kun Asmi aloitti opiskelut fuksina, hänelle ei kerrottu tarkkaan, miten hän voisi osallistua opintojen suunnitteluun. Hän tiesi, että oli olemassa jotain työryhmiä ja opiskelijaedustajia, mutta kynnyks lähteä niihin oli liian suuri, mikäli edes tulisi valituksi siihen porukkaan, joka sisältöjä suunnittelee. Asmi ei ole myöskään ainejärjestöaktiivi tai mukana hallitustoiminnassa, joten vaikutusmahdollisuudet tuntuvat vieläkin suppeammilta.

Osallistumattomuutta kuvaavissa kertomuksissa opetussuunnitelman omistajuus nähtiin myös jaettuna ja itse opetussuunnitelma erilaisten vuorovaikutusten tuottamana, vaikkakin se oli kuvattu negaation kautta. Vuorovaikutuksen puuttuessa käytänteet voivat perustua oletetulle yhteiselle jaetulle ymmärrykselle, joka ei olekaan niin yhteinen kuin luullaan (Wenger 2003). Myös tässä kategoriassa opiskelijan aktiivisuuden puute, sekä kuulumattomuus ainejärjestöön tai erilaisiin työryhmiin, katsottiin olevan merkittävässä asemassa osallistumattomuudelle.

(4) OPS valtaistumisena

Tiedekunta on mahdollistanut osallistumisen opetussuunnitelman luomiseen, joka on syventänyt Asmin akateemista kiinnostusta. Asmi on päässyt kertomaan omia mielipiteitään ja opiskelijoiden palautteita on oikeasti viety eteenpäin ja niiden pohjalta tehty muutoksia. Asmi saa kokemuksen kuulluksi tulemisesta ja mahdollisuudestaan vaikuttaa. Ainejärjestön ja työryhmiin kuulumisen kautta Asmi on todella päässyt vaikuttamaan opintojen sisältöihin. Asmi tuntee olonsa hyödylliseksi ja tärkeäksi, koska

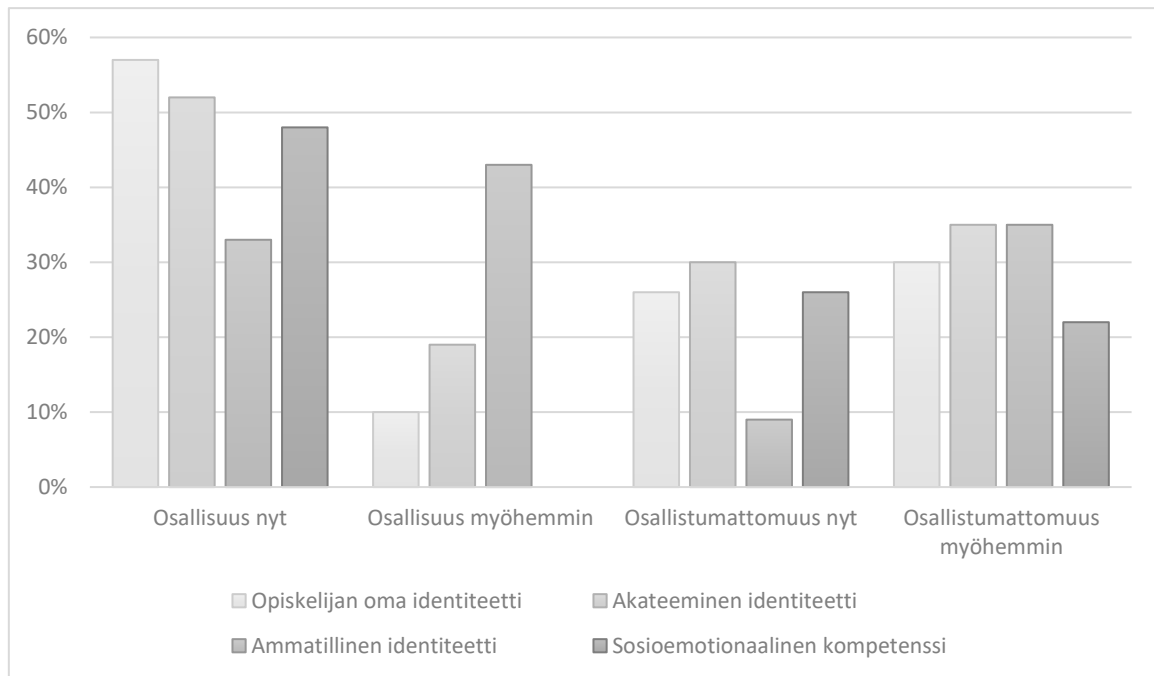
kokee voivansa vaikuttaa vertaistensa opiskelijoiden ja tulevien opiskelijoiden oppisisältöihin.

Neljännessä kategoriassa, OPS valtaistumisena, ei enää keskustella siitä, että onko opiskelijoilla pääsyä tietoon, vaan opiskelijat ovat mukana luomassa uutta tietoa, sekä kiinnittymässä opetussuunnitelmaan. Tässä kategoriassa opetussuunnitelma nähdään yhdenvertaisuuden ja kulttuurien näkökulmasta, ja tarkoitus on auttaa opiskelijoita ottamaan myös omasta oppimisestaan omistajuuden. Opiskelijat ovat mukana opetussuunnitelman määrittämisessä, luomisessa, toimeenpanossa, sekä arvioinnissa. (Annala ym. 2016.) Osallisuutta kuvaavissa kertomuksissa osallisuuden kokemuksia ja niiden vaikutuksia kuvailtiin myös valtaistumisina, emansipatorisina kokemuksina (n=8/21). Näissä kertomuksissa opiskelijat kokivat olevansa tärkeä osa opetussuunnitelman luomista ja opiskelijan oma aktiivisuus kuvattiin tekijäksi, joka edesauttoi valtaistumista. Opiskelijoiden ääntä kuunneltiin ja opiskelijat pääsivät todistamaan, että heidän mielipiteensä ovat arvokkaita, ja yhteistyön voimin tapahtui myös muutoksia. Niin kuin edellisissä kolmessa kategoriassa, myös tässä kategoriassa tiedekunnan, ainejärjestöjen ja erilaisten työryhmien merkitys ja niihin kuuluminen korostuivat.

Tätä tutkimustulosta tukevat Broomanin, Darwentin ja Pimorin (2015) tutkimustulokset. He tutkivat mitä sellaista opiskelijoiden äänten (*students' voices*) kuuleminen voi antaa opetussuunnitelman kehittämiselle, mitä esimerkiksi pelkästään korkeakouluopettajat eivät voi tarjota. Tutkimus osoittaa, että opiskelijoiden äänen kuuleminen ei ainoastaan paranna opiskelijoiden ja opettajien välistä vuorovaikutusta opetussuunnitelman kehittämisessä, vaan tuo myös voimakkaita positiivisia muutoksia opiskelijoiden osallistumisen ja läsnäolon, sekä toiminnan ja vuorovaikutuksen kannalta. Myös Tammen, Raisio ja Ollilan (2014) tutkimus tukee tätä tutkimustulosta. He tutkivat kolmessa oppilaitoksessa toteutettua deliberatiivista kansalaisraatia. Deliberatiivisessa demokratiateoriassa painotetaan syvempiä ja laajempia osallistumismahdollisuuksia, tasavertaista ja reflektiivistä keskustelua, sekä harkintaa ja punnintaa kaikkien niiden ihmisten kanssa, joita tuleva päätöksen teko koskee. Deliberaatio mahdollisti osallistujilleen kokemuksen siitä, että yksilöt kokivat päässeensä esittämään mielipiteitään ja tulivat kuulluksi, lisäksi deliberaation kautta tehdyn julkilausuman nähtiin edustavan ryhmän yhteistä ääntä.

Millaisia merkityksiä korkeakouluopiskelijat antavat osallisuudelle ja osallistumattomuudelle nyt ja myöhemmin elämässä?

Analyysivaiheen koodauksen pohjalta kertomuksista oli selkeästi luokiteltavissa neljä erilaista teemaa, kun tarkasteltiin osallisuuden ja osallistumattomuuden merkityksiä nyt ja myöhemmin opiskelijoiden elämässä (kuvio 3). Ensimmäinen teema on opiskelijan oma identiteetti, toinen akateeminen identiteetti, kolmas ammatillinen identiteetti ja neljäs teema on sosioemotionaalinen kompetenssi. Osallisuutta kuvaavissa tarinoissa edellä mainitut teemat vahvistuvat, kehittyvät ja rakentuvat, kun taas osallistumattomuutta kuvaavissa tarinoissa teemat eivät vahvistu, kehity tai rakennu.



Kuvio 3. Merkityksien kuvaaminen teemoittain tarinavariaatioissa, A) osallisuus ja B) osallistumattomuus, nyt ja myöhemmin korkeakouluopiskelijoiden elämässä.

Vastaajien osallisuutta kuvaavista kertomuksista konstruointiin tyyppitarina, joissa **opiskelijan oman identiteetin** vahvistuminen nähtiin merkitykselliseksi etenkin opintojen aikana (n=12/21). Tuore korkeakouluopiskelija arvioi uudelleen omaa identiteettiään ja toimintatapojaan aloittaessaan opinnot. Tähän uudelleen arviointiin vaikuttavat muun muassa korkeakoulu uutena toimintaympäristönä sekä uudet ihmissuhteet. (Kouvo ym. 2009; Aittola 1998).

Asmin mielestä kokemus omasta osallisuudesta ja vaikuttamismahdollisuudesta omien opintojen sisältöön on luonut hänelle luottavaisen kuvan ja tunteen siitä, että hän todella ajaa oman elämänsä autoa. Tämä kokemus osallisuudesta auttaa Asmia kehittämään itseään, vahvistaa itsevarmuutta, oman arvon tuntua ja omaa identiteettiä.

Opiskelijat kuvasivat itsevarmuutensa ja oman identiteettinsä vahvistuvan osallisuuden kokemusten ja opintojen aikaisten vaikuttamismahdollisuuksien kautta. Lisäksi tarinoissa kirjoitettiin osallisuuden ja kuulumisen tunteen olevan tekijöitä, jotka auttavat opiskelijaa kehittämään itseään. Oman identiteetin vahvistuminen kuvattiin kertomuksissa vaikuttavan positiivisesti myös myöhemmin elämässä, ja vaikuttavuuden nähtiin ulottuvan myös tulevaan työyhteisöön (n=2/21): *Tulevaisuudessakin Asmi luo tekemälleen työlle tarkoituksia ja päämääriä. Hän on edelleen innokas ja kannustaa muitakin työntekijöitä kehittämään työympäristöä.* Osallistumattomuudesta kertovissa tarinoissa (n=6/23) korostuivat opiskelijoiden heikko usko omaan itseensä, sekä tunne merkityksettömyydestä. Näistä tarinoista konstruoitu tyyppitarina on:

Asmista osallistumattomuuden kokemus tuntuu syrjään työntämiseltä ja vapauden eväämiseltä. Asmi tuntee olonsa vajavaiseksi ja vain osaksi massaa, jolla ei ole niin paljon merkitystä, kuin mainostetaan. Asmista tuntuu, ettei opiskelijoita arvosteta yliopistossa, joka osaltaan on vaikuttanut hänen uskoon omasta kykenemisestä sekä mahdollisuuksista.

Kertomuksista oli identifioitavissa negatiivinen vaikutus oman identiteetin vahvistumiseen myös myöhemmin elämässä (n=7/23). Näissä kertomuksissa esiin tuli se, etteivät opiskelijat uskoneet pystyvänsä edes vaikuttamaan esimerkiksi tulevaisuuden työyhteisöissä työn sisältöön, sillä tarvittavia eväitä vaikuttamiseen tai osallisuuteen ei koettu omaavan, eikä tällaisista mahdollisuuksista välttämättä oltu edes tietoisia. Erään vastaajan tarinasta poimittu kohta kuvastaa tätä tilannetta

hyvin Asmilla pysyy tiedostamaton ajatus siitä, miten jotkut asiat vain ovat eikä niitä pysty edes muuttamaan. Ilahduttavaa oli löytää tarinoista (n=2/23), joskin vain kahdesta tarinasta, tietynlainen sisuunnuks, että *myöhemmin elämässä Asmi on päättänyt oma-aloitteisimmin vaikuttaa haluamiinsa asioihin, sillä ei ole saanut tätä kokemusta yliopistossa.*

Molempien kehyskertomuksien tarinoista oli konstruoitavissa **akateemisen identiteetin** kehittyminen ja rakentuminen nyt (n=11/21, n=7/23) ja myöhemmin (n=4/21, n=8/23) elämässä. Oman identiteetin uudelleen arvioinnin lisäksi opiskelijan akateeminen identiteetti alkaa kehittyä ja rakentua. Akateeminen identiteetti nähdään kokonaisvaltaisesti muodostuvana ja rakentuvana, johon liittyy ennen kaikkea sitoutuminen omaan tieteenalaan ja kuuluminen akateemiseen yhteisöön. (Kouvo ym. 2009; Aittola 1998.) Osallisuutta kuvaavissa tarinoissa osallisuuden nähtiin vahvistavan *asiantuntijuutta* sekä kehittävän akateemisia taitoja, kuten opiskelijan *argumentti-* ja *vuorovaikutustaitoja*, sekä *omaa toimijuutta koulutuspoliittisella kentällä*. Yliopistokoulutuksen sivistyskäsitys on laajempi kuin aikaisemmin; se nähdään jatkuvana prosessina, joka pitää sisällään muun muassa kriittisen reflektoinnin, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisen sekä laajalaisen osaamisen kehittymisen (Tirronen 2005).

Myöhemmin elämässä osallisuuden kokemuksen kuvattiin tuovan *erityisosaamista, pätevyyttä, ymmärrystä*, sekä *aktiivista kannanottoa erilaisiin poliittisiin tekijöihin*. Osallisuuden kokemus onkin ratkaiseva tekijä kiinnittävässä oppimisessa. Merkittävää on myös se, että opiskelija oppii keinoja, joilla osallistua akateemisen yhteisön toimintatapoihin. (Korhonen 2014.)

Osallistumattomuutta kuvaavissa kertomuksissa kirjoitettiin muun muassa pettymyksestä siihen, *ettei hän (Asmi) ole saanut vaikuttaa pätevyyteensä haluamissaan aiheissa*, sekä kokemuksesta ulkopuolisuudesta oman tiedekunnan kentällä. Pysyvän akateemisen identiteetin muodostumista häiritsevät epävarmuuden ja turvattomuuden tunne sekä suorituskeskeisyys (Kouvo ym. 2009). Myös asiantuntijuuden kehittymisen kuvattiin olevan vähäistä silloin, kun opiskelija ei kokenut pääsevänsä vaikuttamaan ja osallistumaan häntä koskevaan päätöksentekoon.

Ammatilliseen identiteetin kehittyminen ja rakentuminen kuvattiin molemmissa tarinavariaatioissa merkitykselliseksi nyt (n=7/21, n=2/23) ja etenkin myöhemmin (n=9/21, n=8/23) korkeakouluopiskelijoiden elämässä. Opiskelijan oman identiteetin ja akateemisen identiteetin kehittymisen lisäksi myös ammatillinen identiteetti alkaa kehittyä jo opintojen alkutaipaleella. Näiden identiteettien kehittymiseen ja rakentumiseen vaikuttavat monet seikat, etenkin sitoutuminen, osallisuus – sekä myös osallistumattomuus – omaan tieteenalaan sekä oppimisyhteisöön. (Kouvo ym. 2009; Aittola 1998.) Osallisuutta kuvaavissa tarinoissa osallisuuden kokemuksen opintojen aikana esitettiin *auttavan positiivisesti ammatillisen identiteetin muodostumisessa, edistävän työelämäpolun löytymistä ja vahvistavan asiantuntijuutta sekä yleisiä projektityötaitoja*. Vastaajat kirjoittivat Asmin saavan osallisuuden ja vaikuttamisen kautta rohkeutta tarttua toimeen ja kokemuksen siitä, että Asmi voi jatkossakin vaikuttaa haluamiinsa asioihin. Osallistumattomuutta kuvaavissa tarinoissa osallistumattomuuden kokemuksen opintojen aikana kuvailtiin epätietoisuutena tuleviin *työelämän vaatimuksiin* ja sen nähtiin heikentävän *Asmin tulevaa ammatti-identiteettiä ja paikkaa kasvattajana*.

Myöhemmin elämässä osallisuuden nähtiin *kantavan pitkälle*, niin työelämässä kuin työelämän ulkopuolella. Vastaajat kuvasivat kokemuksen osallisuudesta tuovan aktiivisuutta ja rohkeutta ottaa kantaa vaikuttaviin tekijöihin työyhteisössä. Lisäksi opintojen aikana saadut taidot vaikuttamisesta kuvattiin arvokkaiksi ja arvostettaviksi työelämässä. Osallistumattomuuden sen sijaan kuvattiin tuovan *turhautumista, passivoitumista* sekä *motivaation puutetta työelämässä*, sillä omia vaikutusmahdollisuuksia ei nähty tai koettu. Tarinoista tuli esille *pelko* ja *ahdistus* tulevaa työelämää kohtaan, sekä turtuminen siihen, *että vain ”ylemmän tason” työntekijät, kuten esimiehet saavat tehdä päätöksiä työyhteisössä, eikä Asmin ole järkevää edes yrittää saada muutosta aikaan*. Lisäksi osallistumattomuuden kuvattiin tuovan tulevaisuudessa kyvyttömyyttä hahmottaa kokonaiskuvaa: *Paska valuu alaspäin, ja Asmista on tullut hiljaisen suunnitelman äänekäs toteuttaja, jonka hyödyllisyys ylhäältä katsottuna perustuu hänen kyvyttömyyteensä*

hahmottaa kokonaiskuva ja omaa asemaa koulutuspoliittisessa hierarkiassa. Huomion arvoinen seikka on se, että kahdessa osallistumattomuutta kuvaavista tarinoista kirjoitettiin osallistumattomuuden johtavan kuitenkin siihen, että myöhemmin elämässä Asmi haluaa ja aikoo tarjota muille osallistumisen mahdollisuuksia sekä päästä aktiivisemmin tuomaan mielipiteensä ilmi työyhteisössä, sillä ei itse ole saanut tätä kokemusta yliopistossa.

Sosioemotionaalista kompetenssia on tutkittu ja siitä on kirjoitettu lähinnä lapsiin kohdistuvissa tutkimuksissa, mutta sosioemotionaalisen kompetenssin nähdään vahvistuvan koko ihmisen elämänkaaren ajan. Sosioemotionaaliseen kompetenssiin katsotaan kuuluvan muun muassa kyky luoda ja pitää yllä myönteisiä vuorovaikutuksellisia suhteita käyttäen hyödyksi omia resursseja ja voimavaroja. Näiden katsotaan olevan ratkaisevia tekijöitä osallisuuden kokemiselle. (Ladd 1999; Bierman ym. 2008; Holopainen ym. 2012.) Aineiston analyysin jälkeen aineistosta oli identifioitavissa **sosioemotionaalista kompetenssia** vahvistavia, sekä heikentäviä tekijöitä, joten se tuotiin myös osaksi tätä tutkimusta. Osallisuudesta kertovissa tarinoissa (n=10/21) osallisuuden kirjoitettiin tuovan *kokemuksia kuulluksi tulemisesta, siitä että on tärkeä ja hyödyllinen, omalla mielipiteellä on väliä, arvostuksesta, kunnioituksesta sekä yhteenkuuluvuuden tunteesta.* Osallistumattomuutta kuvaavissa tarinoissa (n=6/23) sosioemotionaalisen kompetenssin vahvistumista heikensivät *hyödyttömyyden tunne, merkityksettömyyden tunne, tunne siitä ettei omia näkemyksiä ole haluttu kuunnella,* sekä myös tietynlaisena tahtona ja kaipuuna myöhempää elämää varten (n=5/23), jota tämä aineistositaatti kuvastaa: *Toisaalta hän haluaisi edes joskus tulla kuulluksi työhönsä liittyvissä asioissa, sillä ei ole saanut kokemusta yliopistossa.*

Näissä vastauksissa viimeistään todeksi tuli se, että osallisuuden kokeminen ei selity pelkästään osallistumalla. Osallisuudessa koetaan jotakin laajempaa ja syvempää. Pelkästään osallistuminen on ennemminkin vain toimintaa, askel kohti syvempää osallisuutta (Turja 2011), kun taas osallisuuden kokeminen antaa tunteen siitä, että voi vaikuttaa ja ottaa vastuuta (Niiranen 2002, 73). Osallisuuden kokeminen on siis tunnetta, olemista, kuulumista ja se rakentuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Nivala & Rynänen 2013, 13–20).

Pohdinta ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli rakentaa ymmärrystä siitä, miten korkeakoulut voivat jalostaa opetussuunnitelmien kehitystyötä siten, että osallisuuden ja vaikuttamisen mahdollisuudet sekä kokemukset tulisivat todellisiksi ja lisääntyisivät myös opiskelijoiden näkökulmasta. Lisäksi tutkimus tuottaa tietoa osallisuuden ja osallistumattomuuden merkityksistä nyt ja myöhemmin korkeakouluopiskelijoiden elämässä. Eläytymismenetelmällä kerätty aineisto soveltui erinomaisesti tähän tutkimukseen, sillä tällä tavalla saatiin tietoa opiskelijoiden mielikuvista, käsityksistä ja subjektiivisesta ajattelusta koskien osallisuuden ja osallistumattomuuden kokemuksia opintojen sisällölliseen suunnitteluun, eli opetussuunnitelman suunnitteluun.

Kehyskertomusten variointi onnistui odotetusti, ja opiskelijat kuvasivat tarinoissaan samanlaisia teemoja, vaikkakin kuvaukset olivat toistensa vastinpareja. Osallisuutta käsittelevissä tarinoissa vastaajat olivat kuvanneet pääsääntöisesti positiivisia tekijöitä, kun taas osallistumattomuutta kuvaavissa tarinoissa pääosin negatiivisia tekijöitä. Vastinpari *osallisuus – osallistumattomuus* näkyi tarinoissa selkeästi ja tarinavariaatiot tukivat toisiaan, sillä teemat pysyivät molemmissa tarinavariaatioissa samoina.

Osallisuudesta on kirjoitettu ja sitä on tutkittu varsinkin parin vuosikymmenen aikana paljon. Tutkimusta on tehty niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin. Osallisuutta on pyritty selittämään erilaisten kaavioiden ja kuvioiden avulla, mutta tehtävä on kuitenkin osoittautunut haastavaksi, sillä yksin jo osallisuuden subjektiivinen kokemus tekee siitä vaikeasti rajattavan, eikä yksiselitteisissä vastauksia osallisuuden selittämiseksi juurikaan löydy. Selvää kuitenkin on, että suurin osa tutkimuksista on päätynyt samaan tulokseen siltä osin, että osallisuuden ja sen kokemisen kautta yksilön elämän eri osa-alueet kokevat positiivisia muutoksia. Osallisuuden taidoilla on merkitystä, niistä on hyötyä ja apua myös myöhemmin elämässä. Myös tämän

tutkimuksen tulosten perusteella näyttää siltä, että niin osallisuus kuin osallistumattomuuskin ovat merkityksellisiä heti opintojen alussa, opintopolun aikana sekä myöhemmin työelämässä, kuin muutenkin elämässä. Osallisuuden kokemisen ja yhteisöllisyyden kautta opiskelijan oman identiteetin vahvistumisen lisäksi myös akateeminen ja ammatillinen asiantuntijuus kehittyy, rakentuu ja vahvistuu.

Osallistamisesta ja osallisuudesta on tullut käsitteinä arvoja itsessään, johon on vaikuttanut varsinkin tämän vuosituhannen aikana kehittynyt osallisuusbuumi. Käsitteitä käytetäänkin surutta, vaikka kyse olisikin vain näennäisestä osallistamisesta tai osallisuudesta. Näennäisellä osallisuudella voidaan hakea esimerkiksi legimitettä päätöksentekoon ja jo pelkästään osallisuuden sanalla voidaan yrittää paikata erilaisia demokratian ongelmia.

Yliopistojen opetussuunnitelmat ovat keskeisiä vuoropuhelujen ja neuvottelujen areenoita, joissa teorian ja käytännön yhdistäminen edellyttää reflektiivistä vuorovaikutusta ja keskustelua niin oppimisesta kuin opettamisestakin (Jyrkiäinen ym. 2018). Korkeakouluopiskelijoiden kokemaa omistajuutta opintojen sisällölliseen suunnitteluun suhteutettiin tässä tutkimuksessa Annalan, Lindénin ja Mäkisen (2016) kategorisoitujen neljän opetussuunnitelmakäsityksen omistajuuksiin. Jos nämä neljän kategorian omistajuudet laitettaisiin vertikaaliselle linjalle, niin linjan toisessa päässä opiskelijat ovat opetussuunnitelman kohteena ja opetussuunnitelma nähdään keinona hallita opiskelijoiden oppimistuloksia joko yliopiston sisä- tai ulkopuolelta. Tällöin opiskelijoilla ei ole lainkaan omistajuutta opetussuunnitelmiin. Linjan toisessa päässä opiskelijat eivät ole enää vain opetussuunnitelman kohde, vaan he ovat osallisena opetussuunnitelmissa ja heillä on mahdollisuus ohjata omia opintojaan omien kiinnostuksenkohteiden ja intressien mukaan. Tällöin opiskelijat ovat reflektoiden mukana opetussuunnitelman luomisessa, määrittämisessä sekä toimeenpanossa.

Osallisuutta kuvaavista tarinoissa ei löytynyt viitteitä opetussuunnitelmakäsitysten ensimmäiseen kategoriaan **OPS sisältöjen varmistajana**, kun taas osallistumattomuutta kuvaavista tarinoista 91 % vastaajista kertoivat opiskelijan puuttuvista mahdollisuuksista, tiedoista ja taidoista osallistua opintojen sisällölliseen suunnitteluun. Opiskelijoiden osallisuus ja identifikaatio kerrottiin näissä tarinoissa jäävän huomiotta ja opetussuunnitelman omistajuus kuvattiin olevan vain sellaisilla tahoilla, joihin opiskelijoilla ei ollut pääsyä. Tämä toi opiskelijoille voimattomuuden ja turhautumisen tunnetta muun muassa siitä, että jotkut muut, ylemmän tason työntekijät, joilla on valtaa hallita opetussuunnitelmia, ovat määritelleet sen mikä tieto olisi arvokasta siirtää opiskelijoille. Myös kategoriaan **OPS kompetenssien tuottajana** kuvattiin vain osallistumattomuutta kertovissa tarinoissa. Näissä tarinoissa korostuivat myös opintojen ulkoapäin määräytyminen sekä yhteiskunnan ja talouselämän paine opiskelijoiden elämään. Opettajien autonomia kuvattiin vähäiseksi ja opettajia kuvailtiin myös ehdottomiksi ja joustamattomiksi, eikä opiskelijoilla ollut mahdollisuuksia suunnata omia opintojaan haluamallaan tavalla.

OPS neuvotteluna oli ainoa kategoria neljästä opetussuunnitelmakäsitysten kategorioista, joihin molemmissa tarinavariaatioissa – niin osallisuudesta, kuin osallistumattomuudestakin kertovissa – kuvailtiin opetussuunnitelman omistajuutta jaetuksi. Osallisuudesta kertovissa tarinoissa jaettu omistajuus luotiin vuorovaikutuksen ja reflektiivisyyden kautta. Näissä tarinoissa myös itse opetussuunnitelma heijasti yhteiskunnan tiedontarpeita, tuotti osaamista työmarkkinoille, sekä tuki opiskelijoiden ammatti-identiteettiä ja urakehitystä (Annala, Mäkinen & Lindén 2015). Osallistumattomuudesta kertovissa tarinoissa opetussuunnitelman omistajuus nähtiin myöskin jaetuksi, mutta näissä tarinoissa juurikin kuulumattomuus esimerkiksi erilaisiin työryhmiin tai ainejärjestöihin sekä vuorovaikutuksen ja reflektiivisyyden puute olivat niitä tekijöitä, jotka johtivat osallistumattomuuteen. OPS neuvotteluna kategoriaan analysoidut tarinat eivät kuitenkaan antaneet viitteitä siitä, että opiskelijoilla olisi ollut mahdollisuus päästä luomaan tietoa, vaikkakin heillä olisi ollut pääsy tarvittavaan tietoon. Tämä tukee Annalan ym. (2016) OPS neuvotteluna -kategorian omistajuuskäsitystä.

Neljänteen kategoriaan, **OPS valtaistumisena**, kuvailtiin opetussuunnitelman omistajuutta vain osallisuudesta kertovissa tarinoissa. Vastajat kirjoittivat tarinoiden Asmin olevan tärkeä osa koko opetussuunnitelmaprosessia. Näissä tarinoissa opiskelija oli olennaisena osana mukana myös luomassa uutta tietoa, ei ainoastaan käyttämässä jaettua tietoa. Lisäksi näissä tarinoissa kuvattiin opiskelijan äänen tulevan kuulluksi ja yhteistyön sekä avoimen vuorovaikutuksen olevan tekijöitä, jotka johtivat emansipatoriseen kokemukseen. Huomattavaa on, että niin kuin tässäkin kategoriassa, myös muissakin kategorioissa tiedekunnan, akateemisen yhteisön, ainejärjestöjen ja erilaisten työryhmien merkitys ja niihin kuuluminen korostuivat. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat aikaisempia tutkimuksia siinä, että juurikin opiskelijoiden äänen kuuleminen ja opiskelijoiden ja henkilökunnan vuorovaikutuksellinen yhteistyö opetussuunnitelmatyössä, tuottaa myös opiskelijoiden hyvinvointia monellakin saralla (Brooman ym. 2015; Tammi ym. 2014).

Aineiston valossa näyttää siltä, että melkeinpä ainoa tapa vaikuttaa opintojen sisällölliseen suunnitteluun on opiskelijan oma aktiivisuus etsiä ja hakeutua sellaisiin työryhmiin ja tilaisuuksiin, joissa on mahdollisuus vaikuttaa. Merkille pantavaa on myös se, että opiskelijan aktiivisuutta ja aktiivisuuden puutetta kuvattiin useimmissa tarinoissa ainejärjestöön kuulumisen tai kuulumattomuuden kautta. Tämä on siinä mielessä huomion arvoinen seikka, että usko ainejärjestöihin, niihin kuulumiseen ja sitä kautta vaikuttaminen pysyy arvossaan sekä sitä pidetään tärkeänä. Oma aktiivisuutta kuvattiin tärkeäksi heti opintojen alkumetreillä, ja sillä nähtiin olevan merkitystä koko opiskelu-uran ajan ja myös myöhemmin elämässä. Kun tuore opiskelija astuu korkeakoulumaailmaan, pidetäänkö kuitenkin liian itsestään selvänä opiskelijan itseohjautuvuutta tai annetaanko sille liikaakin tilaa? Opiskelijoilla olisi kuitenkin halua sekä intoa osallistua ja vaikuttaa, mutta osallistumattomuudesta kertovissa tarinoissa tarvittavia eväitä tähän toimintaan ei tunnu saavan korkeakoulussa.

Analysoitaessa osallisuuden ja osallistumattomuuden merkityksiä nyt ja myöhemmin opiskelijoiden elämässä aineistosta oli selkeästi identifioitavissa neljä erilaista teemaa: opiskelijan oma identiteetti, akateeminen identiteetti, ammatillinen identiteetti ja sosioemotionaalinen kompetenssi. Osallisuutta kuvaavissa tarinoissa osallisuuden ja vaikuttamismahdollisuuksien kokeminen nähtiin merkitykselliseksi opiskelijan **oman identiteetin** vahvistumisen kannalta etenkin opintojen aikana. Olisikin tärkeää saada luotua opiskelijoille yksilöllisiä tapoja suorittaa opiskeluaan, unohtamatta kuitenkaan yhteisöllisyyden, vuorovaikutuksen ja osallisuuden kokemuksen tärkeyttä ja sitä mitä näillä – myös tämän tutkimuksen valossa – saadaan aikaiseksi. Opintojen aikana koettu osallisuus ja tätä kautta oman identiteetin vahvistuminen tuotti myös myöhemmin elämässä positiivisia vaikutuksia, kuten oman työnsä päämäärätietoinen tuunaus ja oman työyhteisönsä kehittäminen, sekä innostava ja kannustava työote. Osallistumattomuuden taas kuvattiin aiheuttavan heikkoa uskoa omaan itseensä, sekä merkityksettömyyden tunnetta. Lisäksi osallistumattomuuden kokemukset opintojen aikana vaikuttivat myös myöhemmin elämässä, sillä tarvittavia taitoja ei koettu omaavan tulevaa työelämää ajatellen.

Osallisuutta kuvaavissa tarinoissa **akateemisen identiteetin** kehittymisen ja rakentumisen kirjoitettiin vahvistuvan opintojen aikana ja tuovan akateemista tietotaitoa myös myöhemmin elämässä käytettäväksi. Opintojen aikana koettu osallisuus tuotti opiskelijoille ymmärrystä, aktiivista kannanottoa, pätevyyttä ja kykyä kriittisesti tuottaa sekä analysoida tietoa. Lisäksi sen kuvattiin vahvistavan omaa asiantuntijuutta sekä omaa toimijuutta koulutuspoliittisella kentällä. Osallistumattomuudesta kertovissa tarinoissa akateemisen identiteetin kehittymistä ja rakentumista heikensi tunne ulkopuolisuudesta akateemisessa yhteisössä sekä kokemukset sivullisena olosta oman tiedekunnan kentällä. Lisäksi näissä tarinoissa kirjoitettiin pettymyksestä ja turhautumisesta, sillä tarinan Asmi ei ollut päässyt itse vaikuttamaan omaan pätevyYTEensä haluamissaan aihealueissa.

Ammatillisen identiteetin kehittyminen ja rakentuminen kuvattiin osallisuuden kokemuksen kautta vahvistuvan opintojen aikana. Osallisuuden koettiin tuottavan hyötyä tulevan

työelämäpolun löytymisessä sekä tuovan rohkeutta jatkossakin vaikuttaa haluamiinsa asioihin. Lisäksi osallisuudesta kertovissa tarinoissa huokui positiivinen luottamus tulevaan työelämään. Opintojen aikana saadut taidot kuvattiin arvokkaiksi ja arvostettaviksi tulevassa työelämässä. Kokemukset osallistumattomuudesta taas toivat epävarmuutta tulevaan työelämään ja sen vaatimuksiin. Lisäksi opintojen aikana koetun osallistumattomuuden kerrottiin tuovan pelkoa, ahdistusta ja turhautumista. Näiden tuntemusten kuvattiin vaikuttavan passivoitumisena sekä motivaation puutteena tulevassa työelämässä, eikä omia vaikutusmahdollisuuksia edes uskottu olevan mahdollista saada aikaan tulevaisuudessa.

Tämän tutkimuksen valossa voidaan sanoa, että osallisuuden kokeminen tuottaa kattavaa, laaja-alaista ja perustavanlaatuista tunnetta siitä, että voi vaikuttaa, kokea yhteenkuuluvuutta ja ottaa myös vastuuta. **Sosioemotionaalisen kompetenssin** kuvattiin vahvistuvan osallisuuden kokemisella. Tähän kokemukseen vaikuttivat tuntemukset yhteenkuuluvuudesta, kuulluksi tulemisesta sekä siitä, että omia mielipiteitä ja yksilöä itseään pidetään arvokkaana ja tärkeänä. Osallistumattomuudesta kertovissa tarinoissa taas korostuivat hyödyttömyyden ja merkityksettömyyden tuntemukset, jotka vaikuttivat negatiivisesti myös opiskelun jälkeiseen elämään.

Toisin sanoen, osallisuuden kautta opiskelijan oman identiteetin nähtiin vahvistuvan opintojen aikana, joka kantoi myös tulevaan työelämään. Osallisuus antoi opiskelijoille mahdollisuuden kiinnittyä akateemiseen yhteisöönsä ja myös asiantuntijuuden koettiin vahvistuvan. Lisäksi osallisuuden kokemukset tuottivat ammatillista tietoa ja taitoa, jotka koettiin tärkeiksi myös tulevan työelämän kannalta sekä tuovan laajempaa ja syvempää tunnetta omasta arvokkuudesta. Osallistumattomuus taas toi päinvastaisia vaikutuksia ja loi opiskelijoille kuulumattomuuden tunnetta jokaisella saralla. Voidaan siis päätellä, että osallisuuden ja osallistumattomuuden kokemuksilla on merkittävä rooli, niin opiskelujen alkumetreillä, opiskelujen aikana, kuin myöhemminkin elämässä.

Osallisuus on otettu varhaiskasvatussuunnitelmiin sekä peruskoulun opetussuunnitelmiin vahvasti mukaan, jolloin demokraattisten juurien kasvattaminen aloitetaan, ainakin periaatteessa, jo yksilön kasvun varhaisessa vaiheessa ja tätä todennäköisesti kannattaisi jatkaa entistä ponnekkaammin korkeakouluissa. Jos korkeakouluopiskelijoiden itseohjautuvuutta ja aktiivisuutta ei tueta tarpeeksi, voi se aiheuttaa paineita opiskelijoille ja monet voivat havahtua vasta opintojen loppumetreillä ajatukseen, ettei ole koko korkeakoulu-uransa aikana päässyt kokemaan osallisuutta omien opintojensa sisällölliseen suunnitteluun.

Osallisuuden kokemista tai kokematta jäämistä, sekä osallistumattomuutta ei tule väheksyä, sillä tämän tutkimuksen perusteella nämä kokemukset ovat merkittäviä korkeakouluopiskelijan identiteetin kehittämisessä. Toisin kuin osallistumattomuus, osallisuus ja sen kokeminen kehittää ja rakentaa niin opiskelijan omaa kuin akateemista ja ammatillista identiteettiä sekä vahvistaa sosioemotionaalista kompetenssia. Ja jotta korkeakoulujen opetussuunnitelmia pystyisi kehittämään suotuisaksi opiskelijoiden oppimisen, identiteetin, akateemisten valmiuksien ja asiantuntijuuden kehittämisessä, tarvitsee opetussuunnitelmien kehitystyö opiskelijoiden osallisuutta, äänen kuulemista ja vuorovaikutuksellista yhteistyötä opiskelijoiden ja henkilöstön kesken.

Vuorovaikutus ja yhteinen toiminta eivät suinkaan ole uusia asioita oppimisen suotuisuuden kannalta. Tästä huolimatta niin osallistumattomuudesta kuin osassa osallisuudestakin kertovissa tarinoissa kuvattiin, etteivät nämä juurikaan näy korkeakoulujen opetussuunnitelmien kehitystyössä. Osallistumisen mahdollisuuksiin ja näistä mahdollisuuksista tiedottamiseen tulisi kiinnittää enemmän huomiota korkeakouluissa. Myös opiskelijoiden osallisuuden, yhteisöllisyyden ja vaikuttamisen kokemuksia opintojen sisällölliseen suunnitteluun tulisi mahdollistaa ja luoda yhteisiä toimintamalleja sekä päämääriä, sillä *intoa olisi vaikuttaa vain taito puuttuu*.

Lähteet

- Aittola, T. 1998. Yliopisto oppimisympäristönä. Teoksessa L. Laurinen (toim.) *Koti kasvattajana, elämä opettajana – kasvatusta ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina*. Jyväskylä: Atena, 190–211.
- Allardt, E. 1976. *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. Porvoo: WSOY.
- Annala, J., Lindén, J. & Mäkinen, M. 2016. Curriculum in higher education research. Teoksessa J. Case & J. Huisman (toim.) *Researching Higher Education. International perspectives on theory, policy and practice*. SHRE Society for Research into Higher Education & Routledge, 171–189. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201709112416>. (Luettu 3.11.2018.)
- Annala, J., Mäkinen, M. & Lindén, J. 2015. Tutkimuksen ja opetuksen yhteys yliopistossa – opetus suunnitelmien näkökulma. *Kasvatus & Aika* 9 (3), 134–148. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201611152581>. (Luettu 8.2.2019.)
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2013. *Kasvatussosiologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Arnstein, S. 1969. A ladder of citizen participation. *Journal of the American Planning Association* 35 (4), 216–224. <http://dx.doi.org/10.1080/01944366908977225>. (Luettu 25.10.2018.)
- Barnett, R. 2009. Knowing and becoming in the higher education curriculum. *Studies in Higher Education*, 34 (4), 429–440. <https://doi.org/10.1080/03075070902771978>. (Luettu 3.11.2018.)
- Barnett, R. & Coate, K. 2005. *Engaging the curriculum in higher education*. Berkshire: McGraw-Hill Education. http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=cookie,ip,uid&db=nlebk&AN=233844&site=ehost-live&scope=site&authType=sso&custid=s4778523&ebv=EB&ppid=pp_Cover. (Luettu 3.11.2018.)
- Bergenhengouwen, G. 1987. Hidden curriculum in the university. *Higher Education* 16 (5), 535–543. <https://www.jstor.org/stable/3446831>. (Luettu 3.4.2019.)
- Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Bierman, K., Domitrovich, C., Nix, R., Gest, S., Welsh, J., Greenberg, M., Blair, C., Nelson, K. & Gill, S. 2008. Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child Development* 79 (6), 1802–1817. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1111/j.1467-8624.2008.01227.x>. (Luettu 3.4.2019.)
- Bovill, C. 2014. An investigation of co-created curricula within higher education in the UK, Ireland and the USA. *Innovations in Education and Teaching International* 51 (1), 15–25. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.770264>. (Luettu 3.11.2018.)
- Brooman, S., Darwent S. & Pimor, A. 2014. The student voice in higher education curriculum design: is there value in listening? *Innovations in Education and Teaching International* 52 (6), 663–674. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.910128>. (Luettu 8.2.2019.)
- Coates, H. 2006. *Student Engagement in Campus-Based and Online Education: University Connections*. London: Routledge.
- Dean, R. 2019. Control or influence? Conflict or solidarity? Understanding diversity in preferences for public participation in social policy decision making. *Social Policy & Administration* 53 (3), 170–187. <https://doi.org/10.1111/spol.12445>. (Luettu 8.2.2019.)
- Fergusson, R. 2013. Against disengagement: non-participation as an object of governance. *Research in Post-Compulsory Education* 18 (1–2), 12–28. <http://dx.doi.org/10.1080/13596748.2013.755806>. (Luettu 25.10.2018.)
- Fung, A. 2006. Varieties of Participation in Complex Governance. *Public Administration Review* 66 (Issue Supplement s1), 66–75. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2006.00667.x>. (Luettu 8.2.2019.)
- Ganuza, E., Baiocchi, G. & Summers, N. 2016. Conflicts and paradoxes in the rhetoric of participation. *Journal of Civil Society* 12 (3), 328–343. <https://doi.org/10.1080/17448689.2016.1215981>. (Luettu 8.2.2019.)
- Hart, R. 1992. *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf. (Luettu 25.10.2018.)
- Holopainen, L., Lappalainen, K., Juntila, N., & Savolainen, H. 2012. The role of social competence in the psychological well-being of adolescents in secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research* 56 (2), 199–212. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2011.581683>. (Luettu 3.4.2019.)

- Isola, A.-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S. & Keto-Tokoi, A. 2017. Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa. Työpaperi 33/2017. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-917-0>. (Luettu 25.10.2018.)
- Jacquet, V. 2017. Explaining non-participation in deliberative mini-publics. *European Journal of Political Research* 56 (3), 640–659. <https://doi.org/10.1111/1475-6765.12195>. (Luettu 25.10.2018.)
- Kestilä-Kekkonen, E. & Korvela, P.-E. 2017. Vaali- ja puolueosallistumisesta demokratiainnovaatioihin: syventyykö vai heikentyykö demokratia? Teoksessa E., Kestilä-Kekkonen & P.-E., Korvela (toim.) Poliittinen osallistuminen. Vanhan ja uuden osallistumisen jännitteitä. Jyväskylän yliopisto, 8–29. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7077-2>. (Luettu 25.10.2018.)
- Korhonen, V. 2014. Korkeakouluopintoihin kiinnittyminen yksilöllisen ja yhteisöllisen prosessin yhteisvaikutuksena. Teoksessa S. Pihlajaniemi, T. Villa, E. Lavikainen & L. Valkeasuo (toim.) Oppia ikä kaikki: kouluttautumisen edellytykset eri elämänvaiheissa. Opiskelijatutkimuksen vuosikirja 2014. Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö (Otus), 40–55.
- Kouvo, A., Lairio, M. & Puukari, S. 2009. Yliopisto-opiskelu osana opiskelijan elämän ja identiteetin rakentumista. *Kasvatus* 40 (5), 443–453. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1507184>. (Luettu 3.11.2018.)
- Kuh, G.D. 2009. The National Survey of Student Engagement: Conceptual and Empirical Foundations. *New Directions for Institutional Research* 141. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ir.283/pdf>. (Luettu 3.11.2018.)
- Ladd, G. W. 1999. Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology* 50 (1), 333–359. <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.50.1.333>. (Luettu 3.4.2019.)
- Meriluoto, T. 2018. Neutral Experts or Passionate Participants? – Renegotiating Expertise and the Right to Act in Finnish Participatory Social Policy. *European Journal of Cultural and Political Sociology* 5 (1–2), 116–139. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1080/23254823.2018.1435292>. (Luettu 3.11.2018.)
- Miettinen, R. 2014. Kykenevöittävä hyvinvointivaltio ja koulun kehittämisen haasteet. *Kasvatus* 45 (1), 7–19.
- Miettinen, T. 2009. Ylimmän opetuksen ja tutkimuksen valtiosääntöinen perusta. Teoksessa Uusi yliopistolainsäädäntö. Helsinki: Lakimiesliiton kustannus, 37–61.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2012. Osaamisperustaisen opetus suunnitelman kahdet kasvot. Tampere: University Press. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201406061645>. (Luettu 3.4.2019.)
- Niiranen, V. 2002. Asiakkaan osallistuminen tukee kansalaisuutta sosiaalityössäkin. Teoksessa K. Juhila, H. Forsberg & I. Roivainen (toim.) Marginaalit ja sosiaalityö. Jyväskylä: SoPhi, 63–80.
- Nivala, E. & Ryyänen, S. 2013. Kohti Sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 14, 9–41.
- Osattomuus. 2018. Saatavilla osoitteesta https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwizjPDZif_hAhUDx4sKHca6CCAQFjAAegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.hel.fi%2Fstatic%2Fsite%2Fhankkeet%2Fosattomuus.pdf&usq=AOvVaw0r01YzhFA4P21efyIkSGQl. (Luettu 25.10.2018.)
- Pajula, E. 2014. Tositarinoita osallisuudesta. Teoksessa A. Jämsén & A. Pyykkönen (toim.) Osallisuuden jäljillä. Saarijärvi: Pohjois-Karjalan Sosiaaliturvayhdistys ry, 11–21.
- Raivio, H. & Karjalainen, J. 2013. Osallisuus ei ole keino tai väline, palvelut ovat! Teoksessa T. Makkonen (toim.) Osallisuus – oikeutta vai pakkoa? Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 157, 12–34.
- Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1686. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8654-8>. (Luettu 3.4.2019.)
- Rose, N. & Miller, P. 2010. Political power beyond the State: problematics of government. *British Journal of Sociology* 61 (suppl 1), 271–303. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2009.01247.x>. (Luettu 3.4.2019.)
- Särkelä-Kukko, M. 2014. Osallisuuden eriarvoisuus ja eriarvoistuminen. Teoksessa A. Jämsén & A. Pyykkönen (toim.) Osallisuuden jäljillä. Pohjois-Karjalan Sosiaaliturvayhdistys ry, Saarijärvi, 34–51.
- Tammi, T., Raisio, H. & Ollila, S. 2014. Oppilaitokset ja deliberatiivisen demokratian reunaehdot: Opiskelijoiden kokemuksia kolmesta kansalaisraadista. *Kasvatus* 45 (3), 228–241.
- Tirronen, J. 2005. Modernin yliopistokoulutuksen lähtökohdat ja sivistyskäsite. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 122. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-27-0073-5>. (Luettu 8.2.2019.)

- Tocqueville, A. D. 2006. *Demokratia Amerikassa*. Suom. Sami Jansson. Helsinki: Gaudeamus. Ranskankieliset alkuteokset 1835 ja 1840.
- Trowler, V. & Trowler, P. 2010. *Student engagement evidence summary*. New York: Higher Education Academy.
- Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 41–53.
- Viirkorpi, P. 1993. *Osallisuus, yhteistyö, valta, muutos.... - asuinalueen uusi suunnittelujärjestelmä*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Värrä, V.-M. 2018. *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.
- Wenger, E. 2003. Communities of practice. Learning, meaning and identity. *Journal of Mathematics Teacher Education* 6 (2), 185–194
- Westman, S. & Bergmark, U. 2018. Re-considering the ontoepistemology of student engagement in higher education. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454309>. (Luettu 17.4.2019.)